

Sälzer, Christine; Roczen, Nina

Die Messung von Global Competence im Rahmen von PISA 2018.

Herausforderungen und mögliche Ansätze zur Erfassung eines komplexen Konstrukts

formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally and content revised edition of the original source in:

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21 (2018) 2, S. 299-316



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /
Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-155201
10.25656/01:15520

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-155201>

<https://doi.org/10.25656/01:15520>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Die Messung von Global Competence im Rahmen von PISA 2018:
Herausforderungen und mögliche Ansätze zur Erfassung eines komplexen Konstrukts**

**Assessing Global Competence in PISA 2018:
Challenges and Approaches to Capture a Complex Construct**

Zusammenfassung

Dieser Beitrag befasst sich mit dem Konstrukt der sogenannten Global Competence und deren geplanter Erfassung als lehrplanübergreifende Kompetenz im Rahmen von PISA 2018. Mit diesem Vorhaben sind einige Herausforderungen verbunden, die beschrieben und diskutiert werden. Aufgrund dieser – bisher nicht zufriedenstellend gelösten – Herausforderungen wird Deutschland wie mehrere weitere Staaten auf die Erfassung von Global Competence in PISA 2018 verzichten. In einem Ausblick werden Vorschläge erarbeitet, wie Global Competence in einer international vergleichenden Bildungsstudie so erfasst werden könnte, dass die etablierten Qualitätsstandards erreicht werden.

This work deals with Global Competence as a suggested cross-curricular domain for the PISA study of 2018. Measuring Global Competence is related to a number of challenges, which are elaborated, described and discussed. As these challenges have not been sufficiently targeted up to now, Germany, among several other countries, decided not to assess Global Competence in the upcoming PISA assessment. Conclusively, propositions are made regarding viable options to capture Global Competence in international comparative studies so that established quality standards can be met.

Schlagworte: Global Competence, PISA, Operationalisierung, internationale Vergleichsstudien

Key words: Global Competence, Internationally comparative educational studies, Operationalization, PISA

Die zunehmend globale Welt ist gekennzeichnet durch einen sich immer schneller vollziehenden Wandel, der sich in unterschiedlichen Bereichen zeigt: im Handel, im Rahmen der Digitalisierung, bei der Produktion von Gütern oder auf dem Arbeitsmarkt (vgl. z.B. Boix Mansilla und Jackson 2013; Coatsworth 2004). Dieser Wandel bedingt zahlreiche Herausforderungen, mit denen sich die heutige Weltgesellschaft konfrontiert sieht, etwa Armut, Ungleichheit, Klimawandel, Ressourcenverknappung, demographische Entwicklung oder Migration. Herausforderungen wie diese werden beispielsweise in den sogenannten *Grand Societal Challenges* benannt, wie sie die Europäische Kommission formuliert (vgl. das *Framework Programme for Research and Innovation* der Europäischen Kommission, 2015). Ähnlich wird dies in den *Großen gesellschaftlichen Herausforderungen* (Wissenschaftsrat 2015; vgl. auch Kallerud et al. 2013) oder den „drängenden Fragen unserer Zeit“ (Fraunhofer-Gesellschaft 2014, S. 7) ausgedrückt. Die dort angesprochenen Aspekte implizieren ein hoch komplexes Set von Anforderungen an heutige Gesellschaften und deren Bürgerinnen und Bürger. Damit verbundene Ziele sind unter anderem die Verringerung von Armut weltweit, die Gewährleistung inklusiver, gerechter und hochwertiger Bildung für alle oder die Stabilisierung friedlicher, inklusiver Gesellschaften im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung (United Nations 2014, *Sustainable Development Goals*).

Experten aus den Bereichen Bildung, Politik und Gesellschaft (vgl. Reimers 2009; Wagner 2008) kritisieren gleichermaßen, dass Schulen Kinder und Jugendliche derzeit noch nicht ausreichend darauf vorbereiten, mit den genannten Herausforderungen umzugehen respektive mit ihnen verbundene Ziele aktiv anzugehen. Dabei sind größtenteils weder diese Herausforderungen noch das Konzept der Weltgesellschaft neu; beispielsweise beschreibt bereits Parsons (1937) das Handeln in der Gesellschaft als einen Komplex von Beziehungen, den er als Gewebe (Engl. „web“) bzw. als Gewirr (Engl. „tangle“) bezeichnet. Noch etwas weiter geht Luhmann (1997), der globale Zusammenhänge als Weltgesellschaft beschreibt, welche mit Komplexität und Ungewissheit verbunden sind. In jüngerer Zeit hatten entsprechende Konstrukte und Ansätze Konjunktur, die an der Forderung nach schulischer Bildung in Bezug auf globale Herausforderungen ansetzen: So planen einzelne Staaten die Festschreibung der Förderung von Kompetenzen zum Umgang mit oben genannten Herausforderungen in ihren Curricula (z. B. Schweden oder Indien, vgl. dazu Boix Mansilla und Jackson 2013; Reimers und Chung 2016) oder erarbeiten Richtlinien, wie die Förderung dieser Kompetenzen in verschiedenen Unterrichtsfächern zu verankern sei, beispielsweise in Deutschland der „Orientierungsrahmen Globale Entwicklung“ (Appelt 2008). Organisationen wie die OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) und die UNESCO (dt. *Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur*) heben mit Schwerpunktsetzungen auf *Global Competency* bzw. *Global Competence* (OECD 2016a; 2016c) und *Global Citizenship* (UNESCO 2014) den Umgang mit globalen Herausforderungen auf die Agenda. In der kommenden Erhebung des *Programme for International Student Assessment* (PISA 2018) der OECD soll *Global Competence* etwa als sogenannte lehrplanübergreifende Domäne erfasst werden (OECD 2016a).

An dieses Vorhaben knüpft der vorliegende Beitrag an und beleuchtet, welche Herausforderungen mit der Erfassung des Konstrukts *Global Competence* im Rahmen von Large-Scale Assessments wie PISA einhergehen. Die OECD verbindet damit den Anspruch, globales bürgerschaftliches Engagement, interkulturelle Kompetenz und globalisierungsspezifisches Wissen in sich zu vereinen (OECD 2015). Während in frühen Versionen der theoretischen Rahmenkonzeption der OECD zu *Global Competence* insbesondere die Nähe des Konstrukts zur interkulturellen Kompetenz betont wurde, steht in der aktuellen Version wesentlich stärker das kritische Denken und Reflektieren in Bezug auf globale Themen im Mittelpunkt (OECD 2016c). In diesem Beitrag werden nach einer einleitenden Definition zunächst diese Versionen der Rahmenkonzeption beschrieben. Anschließend werden spezifische Herausforderungen erarbeitet, die mit der Messung von *Global Competence* verbunden sind und insbesondere bei einem internationalen Vergleich zu berücksichtigen sind. Diese Herausforderungen haben letztlich auch dazu geführt, dass Deutschland – wie weitere 39 Bildungssysteme und damit etwa die Hälfte der an PISA 2018 beteiligten Staaten – von einer Beteiligung an dieser Studienkomponente bei PISA 2018 absieht. Den Abschluss des Beitrags bildet ein Ausblick mit Vorschlägen, wie *Global*

Competence adäquat erfasst werden könnte, um mit den genannten Herausforderungen schlüssig und angemessen umzugehen.

Der Beitrag ist in den ersten Wochen des Jahres 2017 entstanden, kurz bevor der Feldtest zu PISA 2018 in den ersten Ländern im März begann. Er reflektiert zum einen die komplexen Prozesse der Testentwicklung in internationalen Vergleichsstudien und argumentiert zum anderen, welche Kriterien für die Vorbereitung der Messung eines als Kompetenz bezeichneten Konstrukts wie *Global Competence* anzulegen sind. Da sich PISA 2018 bei Redaktionsschluss noch in der Vorbereitung befindet, greift dieser Beitrag auf einige unveröffentlichte Zwischenversionen von Dokumenten zurück, die der Erfassung und Auswertung von *Global Competence* im Rahmen von PISA 2018 zu Grunde gelegt werden. Diese sind entsprechend gekennzeichnet.

Beide Autorinnen sind am Projekt PISA beteiligt, als nationale Projektmanagerin beziehungsweise als Mitglied des internationalen Konsortiums zur Entwicklung der Kontextfragebögen. Dieser Beitrag sieht sich nicht als Teil des Diskurses, wie das Konstrukt *Global Competence* zu definieren ist, sondern greift die Perspektive des Assessments im Rahmen des international vergleichenden Bildungsmonitorings auf und prüft in dieser Rolle die Assessmenttreife, d. h. den Stand der Operationalisierung des Konstrukts *Global Competence* und damit die Eignung für die Erfassung im Rahmen einer internationalen Schulleistungsstudie.

1. Global Competence: Ein noch relativ junges Konstrukt

Global Competence als Begriff ist im allgemeinen Sprachgebrauch zwar seit mehreren Jahrzehnten gebräuchlich (vgl. etwa Lambert 1994), gilt wissenschaftlich jedoch als relativ junges Konstrukt. Erst in den letzten Jahren entstanden einschlägige internationale Publikationen, die sich konkret mit dem Konstrukt *Global Competence* befassen. Besonders einflussreiche Ansätze sind etwa die von Reimers (vgl. Reimers 2009) oder Boix Mansilla (vgl. Boix Mansilla und Jackson 2011). In Deutschland wird *Global Competence* vor allem in Bezug auf Bildung für globale und nachhaltige Entwicklung diskutiert (siehe dazu auch den Teil zu Globalem Lernen weiter unten in diesem Abschnitt). In der englischsprachigen Literatur hingegen wird häufig der Aspekt der Fähigkeit zur Kommunikation fokussiert, wobei diese vielfach ausdifferenziert wird in interkulturelle Kommunikation, sprachlich-kulturelle Fähigkeiten oder ein Verhalten, welches innerhalb der jeweiligen Gesellschaft als „akzeptabel und einleuchtend“ gilt (Fantini et al. 2001, S. 8).

Eine einheitliche Definition von *Global Competence* ist folglich derzeit nicht auszumachen. Dies deutet darauf hin, dass die wissenschaftliche Theoriebildung zum Konstrukt *Global Competence* noch relativ am Anfang steht. Auch bezüglich der Priorisierung der globalen Themen als dynamische Settings für Einstellungen, Denk- und Verhaltensweisen, die als global kompetent gelten dürfen, herrscht derzeit noch kein

Konsens. Weitgehende Einigkeit besteht jedoch in der Annahme, dass sich *Global Competence* aus den drei Dimensionen *Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen* zusammensetzt und sich entsprechend beschreiben lässt (Reimers 2009; OECD 2016a). Welches genau die einzelnen Subdimensionen sind und wie diese bezeichnet werden, variiert je nach Ansatz, es finden sich jedoch auch zahlreiche Überschneidungen. So fokussiert der Ansatz von Reimers auf eine positive Einstellung gegenüber kultureller Unterschiedlichkeit, auf Fremdsprachenkompetenzen sowie auf Globalisierungs-Wissen (Reimers 2009). Die OECD formuliert in ihrer aktuellsten Publikation zu *Global Competence* Fähigkeiten wie analytisches und kritisches Denken, Wissen und Verständnis von interkulturellen und globalisierungsspezifischen Themen sowie Einstellungen wie Offenheit und Respekt gegenüber kultureller Vielfalt als Bestandteile (OECD 2016a).

Während *Global Competence* erst seit wenigen Jahren in Wissenschaft und Politik in größerem Rahmen thematisiert wird, verfügen zahlreiche verwandte und überlappende Konstrukte wie beispielsweise interkulturelle Kompetenz (Deardorff 2006), globales bürgerschaftliches Engagement (d. h. *Global Citizenship*, Gundling 2003; Oxfam 2006; UNESCO 2014, Andreotti 2006), Kompetenzen *Globalen Lernens* (Hauenschild und Bolscho 2005; Hauenschild und Bolscho 2015; Appelt 2008; Lang-Wojtasik und Scheunpflug 2005; Rost 2005), interkulturelle Kommunikation (Chen und Starosta 1996; Gudykunst und Mody 2002) oder interkulturelle Sensitivität (Bennett 1993) zum Teil bereits über eine wesentlich längere und auch breitere Forschungstradition. So wird interkulturelle Kompetenz beispielsweise als effektive und angemessene Kommunikation und Verhalten in einer interkulturellen Situation definiert (Deardorff 2006), globales bürgerschaftliches Engagement (*Global Citizenship*; UNESCO 2014) als Wissen, Verständnis, Fähigkeiten und Werte, die Schülerinnen und Schüler brauchen, um sich effektiv für das eigene Wohlergehen sowie das Wohlergehen anderer einzusetzen (Oxfam 2006). Im Bereich des Globalen Lernens, das dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung verpflichtet ist, sollen Kompetenzen vermittelt werden, die Jugendliche befähigen, im Sinne der Befriedigung der Bedürfnisse heutiger Generationen zu handeln, ohne die Bedürfnisse künftiger Generationen zu gefährden (vgl. etwa Hauenschild und Bolscho 2015, Schreiber und Schuler 2005). Der derzeitige Forschungsstand im Bereich Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung weist zum einen situationsbezogene empirische Studien auf, die sich beispielsweise mit bildungsbezogenen Entwicklungsmöglichkeiten in Gesellschaften nach einer Zeit des Krieges befassen (z. B. Krogull und Scheunpflug 2016; Mojab 2013; Ruggie 2017). Zum anderen existiert eine Reihe von Beiträgen, welche Forschung und Praxis des Globalen Lernens miteinander verknüpfen und so zur Entwicklung von Kompetenzmodellen beitragen (z. B. Asbrand 2008; Reddy 2008). Gerade Arbeiten, die sich mit der Rekonstruktion von handlungsleitenden Orientierungen Jugendlicher in Bezug auf globale Fragen befassen (etwa Asbrand 2014), liefern wichtige Grundlagen. Beispiele für Kompetenzansätze sind Modelle zur Beschreibung von „Bewertungskompetenz für systemisches Entscheiden in komplexen Gestaltungssituationen Nachhaltiger Entwicklung“ (Bögeholz 2007) oder das Modell zur

Beschreibung der Kompetenz, komplexe (globale) Systeme zu verstehen (Rempfler und Uphues 2012).

2. Erfassung von *Global Competence* im Rahmen von PISA 2018

Zusätzlich zu den im Rahmen der PISA Studien erhobenen Domänen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften wird in jedem PISA-Zyklus eine lehrplanübergreifende Kompetenz erfasst (vgl. etwa OECD 2013a; 2013b). Diese schulfachunspezifische und damit umfassendere Kompetenz bietet jeweils die Möglichkeit, etwas darüber zu erfahren, inwieweit die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel in der Lage sind, planvoll zu handeln, mit Frustrationen beim Lernen umzugehen oder gemeinsam mit anderen Probleme zu lösen. Ein zentrales Kriterium für die Auswahl der lehrplanübergreifenden Kompetenz ist dabei, dass der Bereich Informationen darüber liefern soll, wie gut die Schülerinnen und Schüler für eine umfassende Beteiligung an der Gesellschaft sowie lebenslanges Lernen vorbereitet sind (OECD 2005). Aspekte wie Teamfähigkeit oder das Abwägen der Konsequenzen des eigenen Handelns werden in diesem Zusammenhang als zentral diskutiert. Mit der bereits in PISA 2012 teilweise erprobten und mit PISA 2015 vollständig erfolgten Umstellung von papier- auf computerbasiertes Testen (vgl. etwa Sälzer und Reiss 2016; Heine et al. 2016) kam der Anspruch hinzu, dass diese lehrplanübergreifende Kompetenz auch innovativ sein solle (OECD, o. J.). In Vorbereitung auf die nächste Erhebungsrunde, PISA 2018, fiel die Wahl mit Blick auf die zunehmende Prägung von Lern-, Lebens- und Arbeitskontexten durch Globalisierungsaspekte wie verstärkte Migration oder sich rasch entwickelnde Kommunikationstechnologien auf *Global Competence*.

Im Rahmen von PISA erfolgt die Messung von Kompetenzen in den jeweils untersuchten Domänen stets unter Bezug auf eine theoretische Rahmenkonzeption (auch *Assessment Framework* genannt). Diese theoretische Rahmenkonzeption wird von international zusammengesetzten Expertengruppen entwickelt und dient als Grundlage für die Konstruktion von Testaufgaben und Fragebögen, anhand derer beispielsweise Lernbedingungen, der schulische und familiäre Kontext der Jugendlichen oder auch der soziale Hintergrund erfasst werden. Auch für *Global Competence* wurde eine solche Rahmenkonzeption entwickelt, welche in den folgenden Abschnitten vorgestellt wird. Alle im Rahmen der PISA-Studie verwendeten Rahmenkonzeptionen werden nach drei Kriterien erarbeitet: Das zu messende Konstrukt soll (1) für alltagsbezogene Situationen relevant sein, (2) eine wichtige domänenbezogene Theorie oder ein grundlegendes Konzept der jeweiligen Domäne repräsentieren sowie (3) dem Entwicklungsstand von Fünfzehnjährigen angemessen sein (OECD 2016b). An diesen Kriterien soll auch die theoretische Rahmenkonzeption zu *Global Competence* gemessen werden (vgl. Abschnitt 3). Da die Rahmenkonzeption zum Zeitpunkt der Entstehung dieses Beitrags noch nicht veröffentlicht ist, bezieht sich unsere Argumentation auf mehrere vorliegende, unveröffentlichte Zwischenversionen (*Draft Frameworks*), welche den nationalen Projektmanagern und Mitgliedern des internationalen

PISA-Konsortiums im Lauf des Vorbereitungsprozesses für PISA 2018 zur Verfügung gestellt wurden.

In ihrer aktuellsten Veröffentlichung zu *Global Competence* definiert die OECD das Konstrukt als die „Fähigkeit, globale und interkulturelle Themen kritisch und aus verschiedenen Perspektiven zu analysieren; zu verstehen, wie Unterschiede Wahrnehmungen, Urteile und Vorstellungen über sich selbst und andere beeinflussen, und sich in offenen, adäquaten und wirkungsvollen Interaktionen mit anderen Personen unterschiedlicher Hintergründe zu engagieren. All dem ist ein gemeinsamer Respekt vor der menschlichen Würde vorausgesetzt“ (OECD 2016a, S. 6, eigene Übersetzung). Basierend auf dieser Definition setzt sich *Global Competence* zusammen aus denjenigen Fähigkeiten, Einstellungen und Wissensinhalten, die eine Person in die Lage versetzen, produktive und respektvolle Beziehungen mit Personen aus unterschiedlichen Kulturen einzugehen sowie sich für gerechtere, friedliche, inklusive und nachhaltige Gesellschaften einzusetzen. Was im Rahmen von PISA dahingehend gemessen werden soll, ist der entsprechende Entwicklungsstand der Jugendlichen und damit, inwieweit sie für das Handeln in einer globalisierten Welt in Bezug auf ihre Fähigkeiten, Einstellungen und Wissen vorbereitet sind.

In jeder PISA-Erhebungsrunde bildet eine der drei kontinuierlich erfassten Domänen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften den inhaltlichen Schwerpunkt. Entsprechend entfällt ein Großteil der eingesetzten Testaufgaben auf diesen Schwerpunktbereich. Die jeweils eingesetzten Kontextfragebögen für Schülerinnen und Schüler, die Schulleitung der teilnehmenden Schulen, die Eltern und Lehrkräfte der Jugendlichen enthalten neben einem allgemeinen Teil auch einen fachspezifischen, der sich auf die jeweilige Hauptdomäne bezieht. In PISA 2018 wird die Lesekompetenz zum dritten Mal den Schwerpunkt bilden und die Kontextfragebögen sich entsprechend darauf beziehen. Die Auswertung der Testaufgaben und der Kontextfragebögen erfolgt in aller Regel getrennt voneinander, sodass die Ergebnisse einerseits einen Fokus auf kognitive Aspekte legen (etwa die mittlere mathematische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler) und andererseits damit verbundene motivationale Konstrukte beschreiben (etwa das mathematische Selbstkonzept). In Bezug auf *Global Competence* sind derzeit gemäß der theoretischen Rahmenkonzeption analog zur Schwerpunktdomäne zwei Säulen der Datenerfassung vorgesehen: eine Reihe von Testaufgaben sowie einige Skalen für die Kontextfragebögen.

Die aktuellste Publikation der OECD zum Thema *Global Competence* (2016a) unterscheidet drei Dimensionen von *Global Competence*:

1. Wissen (*Knowledge*) über interkulturelle und globale Themen
2. Fähigkeiten (*Skills*), z. B. kritisches Denken, Perspektivenübernahme
3. Einstellungen (*Attitudes*), z. B. Offenheit, Respekt

Das *Wissen* und Interesse in Bezug auf globale Entwicklungen und Herausforderungen zielt laut OECD auf Kulturen, übergreifende Themen, Ereignisse und Phänomene auf der Welt, aber auch die Fähigkeit der Jugendlichen, deren globale Bedeutung und mögliche Implikationen zu verstehen. Als Kontexte damit verbunden werden Lernen (Bildung), Arbeiten (Beruf), Leben (soziales Umfeld) und damit auch geteilte Umwelten mit anderen Menschen, die jeweils unterschiedliche Perspektiven mit einbringen. Die zweite Dimension, *Fähigkeiten*, bezieht sich beispielsweise auf die Bereitschaft und Fähigkeit, die eigene Kommunikation und das eigene Verhalten so zu gestalten und anzupassen, dass die Interaktionen mit anderen angemessen und wirkungsvoll sind; wobei offen bleibt, woran angemessene und wirkungsvolle Interaktionen gemessen werden sollen. Insbesondere, wenn diese anderen unterschiedliche Perspektiven mitbringen und sich in unterschiedlichen Kontexten bewegen. Zur dritten Dimension, *Einstellungen*, gehört unter anderem ein Verständnis für neue Ideen und Situationen, für andere Menschen, aber auch für voneinander abweichende Perspektiven und Erfahrungshintergründe. Auch hinsichtlich dieser Dimension wird in der theoretischen Rahmenkonzeption betont, dass das eigene Denken und Handeln angemessen und wirkungsvoll an den jeweiligen Kontext angepasst werden soll, wobei diese Kontexte sich auf Lernen, Arbeiten und Leben beziehen (OECD 2016c).

Zwischen den drei Dimensionen, die gemeinsam das Konstrukt *Global Competence* bilden, sind mehrere Überlappungen zu erkennen. Diese sind gemäß den Autoren bewusst so gewählt, um die enge Verbundenheit der drei Dimensionen sichtbar zu machen und auch zu zeigen, dass die Aufgaben und Fragen zur Erfassung von *Global Competence* voraussichtlich häufig mehrere Facetten der Kompetenz messen werden.

Im Rahmen des Assessments von *Global Competence* in PISA sollen analytisches und kritisches Denken sowie interkulturelles Wissen beziehungsweise ein Verständnis und Wissen über globale Themen erhoben werden (OECD, 2016a). Allerdings ist der in dieser veröffentlichten Beschreibung zu *Global Competence* enthaltene Wissenstest in der aktuellsten vorliegenden Version bisher unveröffentlichter Rahmenkonzeptionen nicht mehr vorhanden. Stattdessen sind derzeit (März 2017) im Schülerfragebogen Skalen zur Erfassung des selbstberichteten Wissens zu globalen und interkulturellen Themen geplant. Diese werden unter anderem ergänzt durch Fragen, die sich auf die selbst eingeschätzte interkulturelle Kommunikationskompetenz beziehen oder auf die eigene Anpassungsfähigkeit an unterschiedliche Kontexte sowie auf die Fähigkeit, Dinge aus der Perspektive anderer zu betrachten. Auch Einstellungen wie Weltoffenheit (*Global Mindedness*; vgl. OECD 2016c) oder Offenheit und Respekt gegenüber Menschen verschiedener Kulturen sollen im Schülerfragebogen erhoben werden.

Basierend auf dieser theoretischen Grundlage für die empirische Erfassung von *Global Competence* im Rahmen von PISA als einem internationalen Large-Scale Assessment werden

im folgenden Abschnitt einige Herausforderungen erarbeitet, die mit der Messung von *Global Competence* verbunden sind.

3. Herausforderungen bei der Messung von Globaler Kompetenz im Rahmen der PISA-Studie

Die Relevanz einer Sensibilität für den Umgang mit aus unterschiedlichen Kulturen stammenden und global miteinander vernetzten Menschen sowie gemeinsam Herausforderungen der Globalisierung anzugehen, ist offensichtlich. Fraglich ist jedoch, ob *Global Competence* in der derzeitigen Form ein geeignetes Konstrukt ist, um den Grad der Vorbereitung fünfzehnjähriger Schülerinnen und Schüler auf solche Herausforderungen zu beschreiben und empirisch zu erfassen. In den folgenden Abschnitten werden spezifische Herausforderungen eines Assessments von *Global Competence* erarbeitet, wobei differenziert wird zwischen der Beschaffenheit des Konstrukts *Global Competence* und der spezifischen Herangehensweise der Testvorbereitung im Rahmen der PISA-Studie. Die drei von der OECD formulierten Kriterien für die theoretische Rahmenkonzeption (OECD 2016b; [1] Relevanz für alltagsbezogene Situationen, [2] Repräsentation einer wichtigen domänenbezogenen Theorie sowie [3] Angemessenheit für den Entwicklungsstand Fünfzehnjähriger) werden im Kontext der angesprochenen Punkte diskutiert.

3.1 Herausforderungen in Bezug auf die Beschaffenheit des Konstrukts *Global Competence*

Global Competence als komplexes, mehrdimensionales Konstrukt. Zunächst ist das für PISA 2018 vorgesehene Konstrukt *Global Competence* ein Hybrid aus kognitiven Komponenten und persönlichen Einstellungen der Schüler. Sehr viel deutlicher als bei den drei Kompetenzdomänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften fließen in das Konstrukt *Global Competence* durchaus persönliche Eigenschaften ein, die anhand von Selbstberichten der Jugendlichen erfasst werden sollen. Dies ist zunächst nachvollziehbar, insbesondere, wenn man der oben eingeführten allgemeinen Definition von *Global Competence* als einer aus Fähigkeiten, Wissen und Einstellungen bestehenden Kompetenz folgt. Gleichwohl liegt darin eine erste Herausforderung: Diese Verwebung kognitiver Elemente (die idealerweise Wissen und Fähigkeiten erfassen) mit Einstellungen und persönlichen Präferenzen ist auf sehr komplexe Weise mehrdimensional. In international vergleichenden Studien werden solche durch Komplexität bedingten Herausforderungen, die eine Messung und Operationalisierung von Konstrukten oftmals erschweren, meist durch Konsensfindung gelöst (vgl. etwa Sälzer und Prenzel 2013). Im Diskurs miteinander wird der kleinste gemeinsame Nenner gesucht, d. h. es wird ausgehandelt, welche Themen für die Mehrheit der beteiligten Länder relevant und der untersuchten Altersgruppe angemessen sind. Diese Themen sollten eine gewisse Nähe zum Curriculum haben und eine alltagspraktische Relevanz besitzen. Das

Aushandeln eines solchen Konsenses ist je nach Komplexität und Etabliertheit eines Konstrukts mehr oder weniger gut mit einem wissenschaftlichen Anspruch vereinbar. Im Gegensatz zu den schulfachnahen und für PISA ausgewählten Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, für die bereits ein weltweit breiter forschungsbasierter Konsens über Inhalte der Grundbildung besteht, liegt derzeit für *Global Competence* noch nicht einmal ein Konsens über eine übergreifende Definition vor. Die in der theoretischen Rahmenkonzeption benannte Definition ist zwar ein geeigneter Ausgangspunkt für die weitere Ausdifferenzierung und Strukturierung der Domäne *Global Competence*, sie löst jedoch nicht die Frage nach dem Minimalkonsens dessen, was inhaltlich im Rahmen eines internationalen Vergleichs anhand von Fragebögen und Testaufgaben erfasst werden kann. Damit verbunden ist das zweite von der OECD (2016b) formulierte Kriterium für theoretische Rahmenkonzeptionen, nämlich der Anspruch, dass eine wichtige Theorie oder ein zentrales Konzept der jeweiligen Domäne repräsentiert sein soll. Für *Global Competence* muss diese Festlegung erst noch erfolgen; dadurch kann das Konstrukt in seiner Komplexität reduziert und damit für eine Operationalisierung zugänglicher gemacht werden.

Konstruktvalidität. Die Validität eines Tests kann unter anderem danach beurteilt werden, inwieweit das mit dem Test erfasste Konstrukt mit bestehenden Konstruktdefinitionen und Theorien übereinstimmt. Auch dieser Punkt sollte sich am Kriterium der Repräsentation einer wichtigen Theorie orientieren (OECD 2016b). Zur Entwicklung eines Tests, der in einem so umfangreichen Setting wie PISA eingesetzt werden kann, ist also eine Menge gründlicher theoretischer Vorarbeit notwendig. Es genügt beispielsweise nicht, einen Teil des Konstrukts abzudecken, sondern eine valide Erfassung verlangt eine erschöpfende Messung des interessierenden Merkmals (vgl. etwa Lienert 1998). Um diese beurteilen zu können, ist jedoch eine sehr genaue theoretische Rahmung und Festlegung der Domäne *Global Competence* notwendig. Gemessen am Grad der Differenziertheit, wie er etwa in den Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften in PISA gegeben ist (vgl. z. B. OECD 2016b), stößt die aktuelle Rahmenkonzeption für *Global Competence* spätestens dort an ihre Grenzen, wo richtige von falschen Antworten unterschieden werden (siehe folgender Abschnitt). Diese Unterscheidung hält die nächste Herausforderung bereit: normative Setzungen bei der Bestimmung dessen, was eine richtige von einer falschen Antwort unterscheidet.

Unterscheidung richtiger und falscher Antworten. Sobald ein Kompetenztest zum Einsatz kommen soll, muss eindeutig festgelegt sein, welche Antwort als richtig und welche als falsch zu werten ist beziehungsweise, wofür die Schülerin oder der Schüler einen „Credit“ bekommt, d. h. einen Punkt für eine zu ermittelnde Skala. Ein wesentlicher Bestandteil der Vorbereitung einer PISA-Erhebungsrunde ist demnach im Zuge der Entwicklung der theoretischen Rahmenkonzeption und der Testaufgaben auch das Erstellen sogenannter Kodieranweisungen. Wie die Rahmenkonzeption selbst ist dieser Aspekt mit dem Kriterium einer leitenden Theorie für die Beschreibung der Domäne verknüpft (OECD 2016b). Die

Kodieranweisungen hängen beispielsweise damit zusammen, wie schwierig eine Aufgabe für die Fünfzehnjährigen ist und wie gut abgeschätzt werden kann, was der Erwartungshorizont für eine korrekte Antwort ist. Zwar ist es einerseits anerkannt, dass sich dies bei einem Konstrukt wie *Global Competence* im Gegensatz zu rein wissenschaftsbasierten Domänen, wie den Naturwissenschaften, nicht (vollständig) aus allgemeinen oder pädagogischen Theorien ableiten lassen kann. Eine gewisse normative Setzung, die sich aus einer Art Auftrag politischer Instanzen an die Bildungsforschung ableiten lässt, kann vor diesem Hintergrund sogar notwendig sein (siehe dazu auch Rost 2005). Das bedeutet andererseits, dass ein „Richtig“ oder „Falsch“ bzw. „Credit“ oder „No Credit“ daran gemessen werden muss, inwiefern es Ausdruck der Disposition einer Person ist, sich (auch in Kooperation mit Menschen unterschiedlicher Nationalitäten und Kulturen) erfolgreich für die Lösung globaler Herausforderungen einzusetzen. Gerade weil die Zuweisung von „richtig“ oder „falsch“ nicht automatisch gegeben ist und in vielen Fällen kaum eindeutig zu bestimmen sein wird, ist es wichtig, hier Transparenz und Nachvollziehbarkeit zu schaffen und gegebenenfalls bei bestimmten Subdimensionen bewusst auf eine Leistungsmessung und damit auf die Beschreibung einer höher oder niedriger ausgeprägten Kompetenz zu verzichten. Bei vielen der von der OECD vorgelegten Beispielaufgaben war hingegen nicht einmal für die nationalen Projektmanager ersichtlich, wovon sich der Grad der Richtigkeit von Antworten ableiten lässt und wodurch sie sich von weniger richtigen oder falschen Antworten unterscheiden. Die Abgrenzung richtiger von falschen Antworten ist damit stark von Vorannahmen und Einstellungen der Testteilnehmerinnen und Testteilnehmer abhängig, so dass ein Konsens darüber noch weit entfernt ist. Es ist daher sehr zu begrüßen, dass sich die OECD letztendlich dazu entschlossen hat, im Rahmen der Leistungsmessung lediglich auf kognitive Komponenten von *Global Competence* einzugehen, nämlich auf kritisches, analytisches Denken in Bezug auf globale Themen sowie Perspektivübernahme in globalen und interkulturellen Situationen. Dennoch räumt die OECD ein, dass die Testitems und die ihnen zugeordneten richtigen und falschen Antworten trotzdem oftmals von einem kulturellen Rahmen immer noch nicht unabhängig sind (OECD 2016a). Einstellungsbezogene und motivationale Aspekte von *Global Competence* sowie Informationen zu Lern- und Rahmenbedingungen von *Global Competence* sollen weiterhin anhand der Kontextfragebögen erfasst werden.

Western Bias und interkulturelle Vergleichbarkeit. Nicht nur in Bezug auf das Kriterium der Relevanz für den Alltag der an PISA teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (OECD 2016b) wird deutlich, dass die zu den einzelnen Testdomänen gehörenden Themen, Situationen und Konzepte in unterschiedlichen Ländern und Kulturen auch unterschiedlich bedeutsam sein können. Bestehende Konzeptualisierungen von *Global Competence* und verwandte Konstrukte wurden bisher hauptsächlich im sogenannten westlichen Kontext beforscht (vgl. Deardorff 2011). Obwohl der Gedanke der internationalen Vergleichbarkeit bei PISA schon lange Routine ist und stets in den Expertengruppen berücksichtigt wird, so ist angesichts der bisher vorliegenden Aufgabenentwürfe von einem *Western Bias* der

entwickelten Instrumente auszugehen (siehe dazu *Stereotypie der vorgeschlagenen Szenarien* im folgenden Abschnitt).

3.2 Herausforderungen in Bezug auf die Herangehensweise in PISA

Neben den genannten konstruktbezogenen Herausforderungen sind einige Schwierigkeiten zu beachten, die spezifisch der Herangehensweise im Rahmen von PISA geschuldet sind. Auch in diesem Abschnitt sind die von der OECD (2016b) publizierten Kriterien für die theoretischen Rahmenkonzeptionen in PISA relevant und werden an den entsprechenden Stellen eingeordnet.

Theoretische Rahmenkonzeptionen brauchen Zeit, Diskurs und Konsens. Die Leistungstests und Fragebögen, die bei PISA zum Einsatz kommen, basieren auf durch Expertengruppen erarbeiteten theoretischen Rahmenkonzeptionen (vgl. z. B. OECD 2013a; 2016b). Der Einsatz dieser sogenannten *Frameworks* hat sich über bislang sechs erfolgreich abgeschlossene PISA-Erhebungsrunden bewährt und dazu beigetragen, dass valide, theoretisch fundierte und gut interpretierbare Messungen stattgefunden haben. Dieses Vorgehen eignet sich zwar sehr gut für die Erhebung von durch langjährige Forschung etablierten Konstrukten, wie etwa die Lesekompetenz. Soll jedoch ein noch wenig international vergleichend erforschter Untersuchungsbereich erfasst werden, greift der bisher bewährte Ansatz zu kurz. Es fehlt also eine grundlegende, systematische theoretische Arbeit am Konstrukt *Global Competence*, die der im Rahmen von PISA möglichen Entwicklungsarbeit hätte vorausgehen müssen (siehe auch Abschnitt 4). Die in wenigen Monaten erarbeitete theoretische Rahmenkonzeption zu *Global Competence* (OECD 2016c), vermochte es nicht, diese zu ersetzen. Das Kriterium der Festlegung auf wichtige, zentrale Theorien und Konzepte der jeweiligen Domäne in PISA (OECD 2016b) ist daher bislang nur unzureichend erfüllt. Dies spiegelte sich auch darin wider, dass verschiedene Entwicklungsstadien, in denen das Framework den Verantwortlichen für die Durchführung der PISA Studie in den einzelnen Ländern zugänglich gemacht wurde, fundamentale Unterschiede in Bezug auf die Definition und Bestandteile von *Global Competence* aufweisen. Dadurch entsteht der Eindruck einer gewissen Willkürlichkeit und noch unzureichenden theoretischen Festigung des Konstrukts.

Stereotypie der vorgeschlagenen Szenarien. Damit der Anspruch der Lebensweltlichkeit der in PISA gemessenen Grundbildung bei fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern erfüllt werden kann (drittes Kriterium der OECD, vgl. OECD 2016b), müssen die

sogenannten Szenarien, in denen die Testaufgaben situiert werden, für diese Zielgruppe angemessen und authentisch sein. Ein Szenario skizziert dabei einleitend das Setting oder den Kontext einer Testaufgabe und führt die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler damit in die Aufgabe ein. Dies kann beispielsweise so aussehen¹: Die PISA-Schülerin oder der PISA-Schüler soll sich in die Situation versetzen, an ihrer bzw. seiner Schule gemeinsam mit zwei Austauschschülern aus dem Ausland an einer Gruppenarbeit beteiligt zu sein. Der PISA-Schüler wartet dabei auf die beiden verspäteten Mitschüler und überlegt (anhand vorgegebener Textbausteine), warum die beiden zu spät kommen. Zur Auswahl stehen beispielsweise Überlegungen wie „Den Menschen im Land XY ist Pünktlichkeit nicht sehr wichtig“ oder „Die Menschen im Land XY scheinen bekannt dafür zu sein, Abmachungen nicht einzuhalten“.

Im Rahmen der Vorbereitung für PISA 2018 wurde häufig die Einseitigkeit der vorgeschlagenen Szenarien kritisiert. In den ersten Entwurfsrunden war ein Großteil der Szenarien in einer fiktiven Chat-Situation lokalisiert, um auf diesem Wege globale Vernetzung als Kontext der Erhebung zu setzen. Inhaltlich wurde kritisiert, dass vielfach mit Stereotypen gearbeitet wurde, so enthalten die Textbausteine in der oben beschriebenen Aufgabe größtenteils wertende, stark verallgemeinernde und stereotype Annahmen darüber, wie die Arbeitshaltung in den jeweiligen Herkunftsländern generell ist. Viele PISA-Teilnehmerstaaten haben sich dementsprechend darüber beklagt, dass die gewählten Szenarien und die Formulierung zahlreicher Fragen und Antworten ihrem nationalen Kontext nicht angemessen seien. Diese Rückmeldung der Länder wurde zum Zeitpunkt der Verfassung dieses Beitrags in neuen Aufgabenentwicklungen der OECD bereits teilweise umgesetzt, indem entsprechende Szenarien ausgeschlossen wurden

¹ Die hier beschriebene Aufgabe wurde im Laufe des Rückmeldeprozesses durch die Nationalen Projektmanager verworfen. Während dieses Prozesses haben sich insgesamt 40 von rund 80 an PISA 2018 teilnehmende Staaten dazu entschlossen, den Kompetenzbereich Global Competence nicht zu erheben und dies mit der Problematik von Aufgaben wie der beschriebenen begründet. Der letztlich verbliebene Test zur Erfassung von Global Competence umfasst nurmehr kognitive Konstrukte und verzichtet auf Aspekte wie Offenheit für interkulturelle Erfahrungen oder interkulturelle Kommunikationskompetenz. Als Bezugspunkt für den vorliegenden Beitrag scheint es uns zentral, eine der verworfenen Aufgaben darzustellen, zumal die Neuausrichtung und Beschränkung auf kognitive Konstrukte so spät im PISA-Prozedere erfolgte, dass für einen regulären Feldtest keine Zeit blieb. Darauf – auf den *Prozess* der Testentwicklung für Global Competence als Ganzes und weniger auf das schlussendliche Produkt, also den eingesetzten Test, – bezieht sich die im vorliegenden Beitrag formulierte Kritik.

Offensichtlichkeit sozial erwünschter Antworten. Ein weiteres mit der Aufgabenentwicklung für PISA 2018 verbundenes Problem ist, dass die Szenarien die Fünfzehnjährigen durch die erwähnten klischeehaften Inhalte und Antwortoptionen überwiegend sehr deutlich auf die – gemäß westlichen Standards – sozial erwünschte Reaktion aufmerksam gemacht haben. Zwar war dadurch erkennbar, welche Antworten als richtig und welche als falsch gewertet werden würden, aber man hätte durch diese Aufgaben vermutlich eher die Kompetenz zur Erkennung erwünschter Antworten als tatsächlich *Global Competence* erfasst. Und damit wäre wiederum die Konstruktvalidität in Frage zu stellen. Auch dieser Aspekt sollte dem Kriterium einer soliden Theoriebasis (OECD 2016b) gerecht werden, was jedoch in der aktuell vorliegenden Beschreibung des Konstrukts noch nicht konsolidiert genug ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich aufgrund dieser noch nicht genügend gelösten Herausforderungen mehrere in PISA 2018 involvierte Länder, unter anderem Deutschland, gegen eine Teilnahme am Assessment von *Global Competence* entschieden haben. Dies ist zum einen Ausdruck ihrer Kritik an der unzureichenden Validierung, theoretischen Grundlagenarbeit und der mangelnden interkulturellen Vergleichbarkeit. Damit verbunden war zum anderen sicherlich auch die Befürchtung, dass ein nicht genügend validiertes, nicht für diesen Zweck geeignetes Instrument dazu verwendet wird, um Staaten in Bezug auf die „globale Kompetenz“ ihrer Schülerinnen und Schüler in eine Rangliste zu bringen. Sehr wichtig ist an dieser Stelle der Hinweis darauf, dass die genannten Herausforderungen nicht unlösbar sind. Sich in internationalen, globalen Kontexten angemessen bewegen zu können, Heterogenität und unterschiedliche Perspektiven als etwas Selbstverständliches zu begreifen und sich in andere hineinversetzen zu können, sind grundlegende Fähigkeiten für künftige (Welt-)Bürgerinnen und Bürger. Daher sei an dieser Stelle auch betont, dass die Erfassung von *Global Competence* begrüßenswert ist und unbedingt weiterentwickelt werden sollte. Die Arbeit an der Vorbereitung des Assessments von *Global Competence* sollte daher als ein Lehrbeispiel dafür verstanden werden, wie komplex die Entwicklung einer dimensionierten, operationalisierbaren theoretischen Rahmenkonzeption für ein Konstrukt ist, das keine Hilfestellung in jahrzehntelang gewachsenen Curricula findet. Noch deutlich mehr als die bisher im Rahmen von PISA erfassten lehrplanübergreifenden Kompetenzen Selbstregulation (PISA 2000), Problemlösen (PISA 2003, 2012) und Problemlösen im Team (PISA 2015), ist *Global Competence* ein Thema, dessen Dynamik sich schwer in Dimensionen untergliedern lässt und das noch dazu stark vom jeweiligen kulturellen Kontext abhängig ist.

4. Ausblick: Wie könnte *Global Competence* im internationalen Vergleich erhoben werden?

Zum Abschluss dieses Beitrags greifen wir die beschriebenen Herausforderungen auf und formulieren einen Ausblick, wie eine angemessene, d. h. valide, reliable und interkulturell invariante Erhebung von *Global Competence* gelingen kann.

Zunächst bedarf es einer fundierten und umfassenden theoretischen Arbeit am Konstrukt *Global Competence* und dessen Grundlagen. Diese Arbeit benötigt ausreichend Zeit und Raum für Diskurs zwischen Experten und nationalen Projektmanagern. Bestehende Konzeptualisierungen von *Global Competence* müssen systematisch verglichen und auch dahingehend untersucht werden, auf welchem Verständnis von Globalisierung sie beruhen. Es kann davon ausgegangen werden, dass bestehende Konzeptualisierungen wie die der OECD (2016a) und der UNESCO (2014) auf fundamental verschiedenen Ideen basieren, wie Globalisierung zu verstehen und zu gestalten ist (vgl. Grotluschen 2014) – soll es zum Beispiel darum gehen, Globalisierung gerechter zu gestalten oder vielmehr darum, internationale Wettbewerbsfähigkeit herzustellen und zu erhalten? Folglich ist anzunehmen, dass augenscheinlich ähnliche Ansätze zu recht unterschiedlichen Messinstrumenten führen werden. Im Rahmen der Vorbereitungen zu PISA war der Theoriebezug zumindest für die nationalen Projektmanager, die sowohl Rahmenkonzeption als auch Aufgabenentwürfe begutachten durften, nicht transparent und nachvollziehbar. Lange Zeit schien es für die Rahmenkonzeption zu genügen, die Relevanz von *Global Competence* zu betonen – ein Punkt, der unstrittig ist. Problematisch wurde es, als es an die Übersetzung des Konstrukts in Testaufgaben ging. Möglicherweise hat diese mangelnde Transparenz bezüglich der theoretischen Fundierung auch zusätzlich dazu beigetragen, dass bei PISA 2018 zahlreiche Teilnehmerstaaten große Vorbehalte gegenüber der Erfassung von *Global Competence* hegten, da sie eine geheime Agenda der OECD vermuteten: Während im *Global Competence*-Framework (OECD 2016a) interkulturelles Verständnis, Respekt und Engagement für das Allgemeinwohl thematisiert werden, mag sich manches an PISA teilnehmende Land fragen, ob die Ergebnisse nicht letztendlich doch dazu genutzt werden, zu zeigen, wer sich bei der internationalen Konkurrenz um Arbeitsplätze durchsetzt.

Neben dem Verständnis von Globalisierung, auf dem ein *Global Competence*-Ansatz aufbaut, gilt es auch, in einer systematischen, mehrschrittigen Analyse nachzuholen, was bisherige Ansätze zum Teil versäumt haben und dabei die folgenden Fragen zu beantworten: Was sind besondere Charakteristika der Globalisierung? Inwieweit können die *Grand Societal Challenges*, wie sie etwa von der Europäischen Kommission (2015) formuliert werden, zu Themen ausdifferenziert werden, die den OECD-Kriterien für eine theoretische Rahmenkonzeption (2016b) gerecht werden? Welche Eigenschaften, Fähigkeiten, Dispositionen muss ein Individuum besitzen, um diese Herausforderungen anzugehen, sie zu verändern, gemeinsam mit anderen? Welche dieser Dispositionen sind der Bildung

zugänglich und damit erlernbar? Erst wenn diese Fragen sorgfältig bearbeitet wurden, können in weiteren Schritten Messinstrumente und Fördermaßnahmen entwickelt werden (vgl. dazu Reeß 2014).

Nicht für jede mögliche Anwendung ist es notwendig, dass *Global Competence* interkulturell vergleichend erhoben wird. Sollte dies jedoch wie bei PISA 2018 der Fall sein, so wird es von großer Bedeutung sein, auch nicht-westliche Perspektiven auf das Konstrukt maßgeblich zu beteiligen, wie etwa das südafrikanische Konzept Ubuntu (vgl. Nwosu 2009) um nur ein Beispiel zu nennen. Die Bewerkstelligung einer interkulturell vergleichbaren Messung wird dabei eine sehr schwierige Aufgabe bleiben und es gilt zu erforschen und zu diskutieren, ob dies möglicherweise auch nicht für alle Komponenten von *Global Competence* möglich sein wird. Zunächst gilt es zu klären, welche Bedingungen oder Konsequenzen der Globalisierung universell sind und welche je nach kulturellem oder geographischem Kontext spezifisch sind. Anschließend können möglicherweise universelle, interkulturell vergleichbare Kompetenzen abgeleitet werden. In anderen Fällen muss deutlich gemacht werden, dass für bestimmte Teilbereiche ein interkultureller Vergleich gegebenenfalls mit den Mitteln eines Large-Scale Assessments nicht möglich ist.

Das Problem der kulturellen Invarianz im Sinne einer internationalen Vergleichbarkeit könnte auch über ein Testformat angegangen werden, welches den PISA-Schüler in die Rolle eines Beobachters versetzt, der beispielsweise in Form von Videosequenzen verschiedene Situationen beobachtet und einschätzen soll. Die Umstellung auf computergestütztes Testen bietet beste Voraussetzungen dafür. Ein Beispiel könnte das Beobachten einer Konfliktsituation im Schulunterricht sein. An einem solchen Beispiel kann die Schülerin bzw. der Schüler unter anderem die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zeigen, indem er oder sie die Argumente der verschiedenen Konfliktparteien zusammenfasst und man damit auch zugleich einen Maßstab für „richtig“ oder „falsch“ zur Hand hat. Die Bewertung der Schülerantworten muss jedoch insbesondere bei einer Domäne wie *Global Competence* nicht zwingend in den Kategorien „richtig“ oder „falsch“ erfolgen, sondern kann beispielsweise auch anhand von in der Antwort zu erkennenden Subkompetenzen in Form von Punkten („Credits“) geschehen. Ein PISA-Schüler könnte in einem solchen Fall beispielsweise Punkte erhalten für gezeigte Perspektivenübernahme, für das Aufgreifen genannter Argumente, für das Eingehen auf verschiedene Meinungen oder Rollen der Akteure oder für Begründungen zu gezogenen Schlussfolgerungen (vgl. etwa Gehlbach, 2004).

Obwohl der Alltag fünfzehnjähriger Schülerinnen und Schüler in den mittlerweile rund 80 an PISA beteiligten Bildungssystemen weltweit durchaus unterschiedlich gestaltet ist, gelang es bisher in der Vorbereitung der jeweils folgenden PISA-Erhebungsrunde durch mehrere Begutachtungsphasen seitens Expertengruppen und nationaler Projektmanager, einen Konsens darüber zu erzielen, welche Inhalte, Prozesse und Kontexte für den Alltag der beteiligten Jugendlichen als relevant gelten können (vgl. etwa Sälzer & Reiss 2016). In

Bezug auf die Relevanz von *Global Competence* für den Alltag fünfzehnjähriger Schülerinnen und Schüler lässt sich zunächst einmal feststellen, dass die damit verbundenen Themen als große Herausforderungen der Weltgesellschaft auch eine hohe Bedeutsamkeit für das Leben und den Alltag der Fünfzehnjährigen als künftige Erwachsene haben. Für Jugendliche sind das Aufwachsen in einer globalisierten Gesellschaft und die Konfrontation mit damit verbundenen Herausforderungen Alltag. Entsprechend ist gerade für junge Menschen das Meistern und Gestalten globaler Herausforderungen hoch relevant, weil sie künftig mit den Entscheidungen von heute werden leben müssen (BMFSFJ 2017). Es könnte jedoch zielführend sein, einen besonderen Fokus auf diejenigen Themen zu legen, bei welchen die Schülerinnen und Schüler vergleichsweise einfach Einfluss nehmen können, beispielsweise durch Konsumententscheidungen (siehe dazu auch die Literatur zu „Consumer Citizenship“, bspw. Thoresen 2005).

Abschließend fassen wir zusammen, dass das Vorhaben der OECD, *Global Competence* als innovative, lehrplanübergreifende Domäne in PISA 2018 zu messen, lohnenswert und sinnvoll ist. *Global Competence* ist ein Konzept, dessen vielfältig beschriebene Inhalte und Dimensionen einem mündigen Bürger nicht erst in der Welt von morgen, sondern bereits heute zu wünschen sind. Die in diesem Beitrag zusammengetragenen Kritikpunkte am derzeitigen Inhalt und am Prozess der Aufgaben- und Konzeptionsentwicklung zeigen, dass die Erfassung von *Global Competence* mit den Mitteln eines internationalen Vergleichs zwar eine große Aufgabe, aber keinesfalls unmöglich ist. Das Meistern dieser Aufgabe erfordert gemeinschaftliche, internationale Anstrengungen bei der Entwicklung und Eingrenzung der Theorie sowie beim diskursiven Ringen um Konsens, welche Inhalte benannt werden sollen und wie diese zueinander in Beziehung gesetzt werden. Der Schritt von der Theorie zu den Testaufgaben ist eine weitere Hürde, die zahlreiche Perspektiven und kulturelle Kontexte zu berücksichtigen hat — also ihrerseits *Global Competence* erfordert. Als Beteiligte dieses Prozesses kommen wir zu dem Schluss, dass diese Aufgabe durchaus zu meistern ist — wenn man die notwendige Zeit vorsieht, den Prozess von Beginn an für alle Beteiligten transparent und kritikfähig gestaltet und sich erst zufriedengibt, wenn die in PISA etablierten Qualitätsstandards erreicht sind. Konkret kann dies geschehen in einer kriteriengeleiteten Auswahl theoretischer Modelle, die möglichst bereits empirisch überprüft und entsprechend überarbeitet worden sind. Darauf aufbauend können im Modell enthaltene Konstrukte und Zusammenhänge beschrieben werden, für deren empirische Erfassung möglicherweise bereits Erhebungsinstrumente vorliegen. Müssen solche Instrumente modifiziert oder neu entwickelt werden, ist die dafür notwendige Zeit für einen Diskurs unter Experten für die Inhalte, aber auch für das Assessment vorzusehen. Damit ist etwa der Einbezug und die Aufarbeitung bestehender theoretischer und empirischer Arbeiten aus unterschiedlichen Forschungstraditionen gemeint, beispielsweise qualitativ und quantitativ ausgerichteter Studien, die bislang im Entwicklungsprozess von *Global Competence* im Rahmen von PISA zu wenig Beachtung gefunden haben. Für PISA 2018

sehen wir dies noch nicht, aber für kommende PISA-Zyklen stehen die Chancen durchaus gut.

Literatur

- Andreotti, Vanessa (2006): Soft versus critical Global Citizenship Education. *Policy & Practice – A Development Education Review*, 3, 40–51.
- Appelt, D. (Hrsg.). (2008). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)*. Bonn: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.
- Asbrand, B. (2008). Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierungen in der Weltgesellschaft? Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Forschung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31(1), 4-8.
- Asbrand, B. (2014). Was sollen Schüler/-innen im Lernbereich „Globale Entwicklung“ lernen? Ein Diskussionsbeitrag aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(3), 10-15.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Hrsg.), *Education for the intercultural experience* (S. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- BMFSFJ (2017). 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>. Zugegriffen: 21. November 2017.
- Bögeholz, S. (2007). Bewertungskompetenz für systematisches Entscheiden in komplexen Gestaltungssituationen Nachhaltiger Entwicklung. In D. Krüger & H. Vogt (Eds.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung* (S. 209-220). Berlin: Springer.
- Boix Mansilla, V., & Jackson, A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world*. New York, NY: Asia Society. [http://www.ccsso.org/Documents/GlobalCompetence-04_21_11%20\(2\).pdf](http://www.ccsso.org/Documents/GlobalCompetence-04_21_11%20(2).pdf). Zugegriffen: 01. Februar 2017.
- Boix Mansilla, V., & Jackson, A. (2013). Educating for Global Competence: Learning Redefined for an Interconnected World. In H. H. Jacobs (Hrsg.), *Mastering Global Literacy* (S. 5-27). New York: Solution Tree.

- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19(1), 353–384.
- Coatsworth, J. H. (2004). Globalization, growth, and welfare in history. In M. Suarez-Orozco & D. Qin-Hilliard (Hrsg.), *Globalization: Culture and education in the new millennium* (S. 38-55). Berkeley & Los Angeles, California: University of California Press.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D. K. (2011). *Promoting understanding and development of intercultural dialogue and peace: A comparative analysis and global perspective of regional studies on intercultural competence. Report of the State of the Arts and Perspectives on Intercultural Competences and Skills*. Paris: UNESCO.
- Europäische Kommission (2015). HORIZON 2020. The EU Framework Programme for Research and Innovation. <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/societal-challenges>. Zugegriffen: 22. Februar 2017.
- Fantini, A. E., Arias-Galicia, F., & Guay, D. (2001). *Globalization and 21st century competencies: Challenges for North American higher education. Consortium for North American Higher Education Collaboration Working Paper Series on Higher Education in Mexico, Canada and the United States (Working Paper No. 11)*. Boulder: Western Interstate Commission on Higher Education.
- Fraunhofer-Gesellschaft (2014). *Nachhaltigkeitsbericht 2013*. <https://www.fraunhofer.de/content/dam/zv/de/ueber-fraunhofer/Nachhaltigkeitsbericht2013/Fraunhofer-Nachhaltigkeitsbericht.pdf>. Zugegriffen: 23. Februar 2017.
- Gehlbach, H. (2004). Social Perspective Taking: A Facilitating Aptitude for Conflict Resolution, Historical Empathy, and Social Studies Achievement. *Theory and Research in Social Education*, 32(1), 39-55.
- Grotlüschen, A. (2014). Global Competence: Insights from the German Perspective. *UNESCO Bangkok's Education Policy Matters Newsletter*, 34. <http://www.unescobkk.org/news/article/global-competence-insights-from-the-german-perspective/>. Zugegriffen: 01. Februar 2017.
- Gudykunst, W. B., & Mody, B. (2002). *Handbook of international and intercultural communication*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Gundling, E. (2003). *Working GlobeSmart: 12 people skills for doing business across borders*. Palo Alto: Davies-Black.
- Hauenschild, K. & Bolscho, D. (2005). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Schule – Ein Studienbuch*. Frankfurt a. M: Lang.
- Hauenschild, K., & Bolscho, D. (2015). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, & A. Hartinger (Hrsg.). *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 194-199). Stuttgart: utb.
- Heine, J.-H., Mang, J., Borchert, L., Gomolka, J., Kröhne, U., Goldhammer, F., & Sälzer, C. (2016). Kompetenzmessung in PISA 2015. In: K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 383-430). Münster: Waxmann.
- Kallerud, E., Amanatidou, E., Upham, P., Nieminen, M., Klitkou, A., Sutherland Olsen, D., Toivanen, M. L., Oksanen, J., Scordato, L. (2013). *Dimensions of research and innovation policies to address grand and global challenges*.
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2358601/NIFUworkingpaper2013-13.pdf?sequence=1>. Zugriffen: 22. Februar 2017.
- Krogull, S., & Scheunpflug, A. (2016). Empirische Perspektiven friedenspädagogischen Handelns in Post-War-Societies 1. *ZEP: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(4), 20.
- Lambert, R. D. (Hrsg.). (1994). *Educational exchange and global competence*. New York: Council on International Educational Challenge.
- Lang-Wojtasik, G., & Scheunpflug, A. (2005). Kompetenzen Globalen Lernens. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 28(2), 2-8.
- Lienert, G. A. (1998). *Testaufbau und Testanalyse* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags-Union.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mojab, S. (Ed.). (2013). *Women, war, violence and learning*. New York: Routledge.
- Nwosu, P. (2009). Understanding Africans' conceptualizations of intercultural competence. In D. K. Deardorff (Hrsg.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (S. 158-178). Thousand Oaks, CA: Sage.

- OECD (2005) = Organisation for Economic Cooperation and Development. (2005). Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>. Zugegriffen: 22. Februar 2017.
- OECD (2013a) = Organisation for Economic Cooperation and Development. (2013a). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013b) = Organisation for Economic Cooperation and Development. (2013b). *PISA 2015 Draft Collaborative Problem Solving Framework*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf>. Zugegriffen: 16. Januar 2017.
- OECD (2015) = Organisation for Economic Cooperation and Development. (2015). *PISA 2018 draft global competence framework*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016a) = Organisation for Economic Cooperation and Development. (2016a). *Global competency for an inclusive world*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>. Zugegriffen: 19. Dezember 2016.
- OECD (2016b) = Organisation for Economic Cooperation and Development. (2016b). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016c) = Organisation for Economic Cooperation and Development. (2016c). *Draft Framework of the PISA 2018 global competence assessment*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (o. J.) = Organisation for Economic Cooperation and Development. (o. J.). *Beyond PISA 2015: A longer-term strategy of PISA*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Longer-term-strategy-of-PISA.pdf>. Zugegriffen: 16. Januar 2017.
- Oxfam (2006). *Education for global citizenship: A guide for schools*. Oxford: Oxfam. <http://www.oxfam.org.uk/education/gc/curriculum/>. Zugegriffen: 19. Dezember 2016.
- Parsons, T., 1937: *The Structure of Social Action*. New York: Free Press.
- Reddy, P. (2008). Linking Anti-Discrimination and Global Education. Learning from the South as an Agenda for Educator Activists. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31(1), 38-41.
- Reeff, J. P. (2014). *Globalization and Education. Präsentation auf dem "UNESCO Bangkok 2014 Globalization and Education Working Group Meeting" in Bangkok, Thailand, 30.-31.*

Oktober 2014.

http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/epr/Policy_Management/Globalization_and_Education/1._Introduction_to_Globalization_and_Education.pdf. Zugegriffen: 02. Januar 2017.

Reimers, F. (2009). International Perspectives on the Goals of Universal Basic and Secondary Education. In J. E. Cohen, & M. B. Malin (Hrsg.), *International perspectives on the goals of universal basic and secondary education* (S. 422-431). New York: Routledge.

Reimers, F., & Chung, C. K. (2016). *Teaching and learning for the twenty-first century. Educational goals, policies, and curricula from six nations*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Rempfler, A. & Uphues, R. (2012). System competence in Geography Education. Development of competence models, diagnosing pupils' achievement. *European Journal of Geography* 3(1), 6-22.

Rost, J. (2005). Messung von Kompetenzen Globalen Lernens. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 28(2), 14-18.

Ruggie, J. G. (2017). Corporate Social Responsibility and the Global Compact. *Business, Capitalism and Corporate Citizenship: A Collection of Seminal Essays*. New York: Routledge.

Sälzer, C., & Prenzel, M. (2013). PISA 2012 – eine Einführung in die aktuelle Studie. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 11–46). Münster: Waxmann.

Sälzer, C., & Reiss, K. (2016). PISA 2015 – die aktuelle Studie. In: K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 13-44). Münster: Waxmann.

Schreiber, R. & Schuler, S. (2005): Wege Globalen Lernens unter dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung. *Praxis Geographie* 35(4), S. 4-10

Thoresen, V. W. (Hrsg.). (2005). *Consumer citizenship education guidelines. Higher Education (Volume 1)*. Hamar, Norway: Hedmark University College.
<https://www.hihm.no/content/download/4916/43166/file/4%20guidelines.pdf>. Zugegriffen: 24. November 2017

UNESCO (2014) = United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Paris: UNESCO.

United Nations (2014). *The road to dignity by 2030: ending poverty, transforming all lives and protecting the planet – Synthesis report of the Secretary-General on the post-2015 sustainable development agenda*. New York: United Nations.

Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools do not teach the new survival skills our children need, and what we can do about it*. New York: Basic Books.

Wissenschaftsrat (2015). *Zum wissenschafts-politischen Diskurs über Große gesellschaftliche Herausforderungen. Positionspapier*.
<http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4594-15.pdf>. Zugegriffen: 23. Februar 2017.